

فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي

محمد فؤاد الحوامدة*

تاريخ قبوله 2015/4/28

تاريخ تسلم البحث 2014/10/20

The Effectiveness of a Strategy Based on Teaching Thinking in Developing the Critical Reading Skills of Fifth-Grade Students

Mohammad Al-Hawamdeh, Department of Elementary Education, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Abstract: This study aimed at examining the effectiveness of the TIPS strategy for teaching thinking in developing the critical reading skills of fifth-grade students in the Governorate of Irbid. The sample of this study consisted of 109 male and female students from two separate schools (one school for boys and one school for girls). The experimental group included 28 male and 26 female students, who were taught to follow the TIPS strategy. On the other hand, the control group included 28 male and 27 female students, who were taught by means of the traditional approach. The results showed that there was a statistically significant difference in the level of performance of the participating students in terms of their critical reading skills in favor of the experimental group. Moreover, there was a main effect of gender (in favor of females) on the level of performance of the participating students in terms of their critical reading skills. However, there was no statistically significant interaction between gender and treatment (i.e., teaching method). A number of recommendations were offered in light of the results of the present study.

Keywords: TIPS strategy for teaching thinking, Critical Reading Skills, Teaching Thinking, Fifth Grade.

كما تعدّ القراءة الأساس في عمليتي التعلّم والتعليم ومفتاحاً من مفاتيح المعرفة، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، من هنا، تبرز أهمية القراءة بالنسبة للطلبة.

يرى كثير من الباحثين في القراءة عملية عقلية يساؤونها بالتفكير، وهم يستبعدون الأخذ بقضية فك الرموز (Decoding) تعريفاً للقراءة؛ لأنّ فكّ الرموز، وتحويل الحروف المكتوبة إلى أصوات لا يتعدى كون القارئ يقوم بعملية آلية، وقراءته في هذه الحالة آلية ليس فيها تفكير، وهي أشبه بالقارئ العربيّ عندما يقرأ نصّاً مكتوباً باللغة الفارسية، التي تكتب بحروف عربية، ففي هذه الحالة تخلو من التفكير. فبالقراءة ينمو فكر الإنسان، وتتهدّب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير، فتتمو قدرته على التفسير والتحليل والنقد (طعيمة والشعبي، 2006؛ عمار، 2002).

ملخص: هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير وفي تنمية مهارات القراءة الناقدية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد، وقد تكون أفراد الدراسة من (109) طلبة موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث)، دُرست المجموعة التجريبية من خلال إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، واشتملت على (28) طالباً و(26) طالبة، أمّا المجموعة الضابطة فقد دُرست وفق الطريقة الاعتيادي، واشتملت على (28) طالباً و(27) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدية يعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الطالبات، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّم الباحث مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، مهارات القراءة الناقدية، تعليم التفكير، الصف الخامس الأساسي.

مقدمة: إن اللغة دوراً عظيماً في حياة الإنسان والمجتمع، فهي وسيلته للاتصال بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وتعدّ اللغة منهجاً للتفكير، وثمرة من ثمراته، فعن طريقها يقوم الإنسان بعمليات التفكير من تفسير، وتحليل، وموازنة، وإدراك للعلاقات، واستخراج للنتائج. فهذه العلاقة بين اللغة والفكر، وبين المعرفة واللغة هي الأساس في اعتبار اللغة مرآة لشخصية الإنسان، وطبيعة تفكيره، وكيانه النفسي وسلوكه الوجداني، وطابعه الشعوري، ومعتقداته، وعاداته وطريقة حياته؛ لذا فقد اهتمّ التربويون بتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها في كلّ المراحل التعليمية، بحيث يصل المتعلّم لمستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً، استماعاً ومحادثة وقراءة وكتابة (عاشور والحوامدة، 2009؛ المعتوق، 1996).

وتحتلّ القراءة في تعليم فنون اللغة مقاماً بالغ الأهمية، فهي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميتها، وهي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان، وجودة البيان، وصحة الضبط، وهي المنبع الفياض لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد (عبد الرحيم، 1998). وتتجلى أهمية القراءة في أول آية نزلت من القرآن الكريم على الرسول ﷺ في غار حراء، قال تعالى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ (العلق، آية 1-2).

* قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عرّفت بأنها "عملية عقلية تشمل الاستجابات الداخلية، لما هو مكتوب، وتشمل العمليات العقلية، التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ بغية تفسير المعاني، والربط، والاستنتاج، والنقد والحكم على ما يقرأ، والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات" (موسى، 2001، 26). ويعرّفها سبك وإيفلين (Spache & Evelyn, 1977, 465) بأنها "مستوى من الاستيعاب يتضمن أحكاماً قيمة مبنية على اتجاهات القارئ وخبرته، والذي يتفاعل مع المقروء بأسلوب تحليلي".

يتّضح من تعدد الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، وتباينها في بعض الأحيان. أن هذا الاختلاف يعكس ما لهذه المهارة من أهمية في العملية التعليمية، فقد نظر إليها كل باحث من زاوية تختلف عن نظرة الآخر لها. ورغم ذلك اتفقت التعريفات على أن القراءة الناقدة تتضمن عمليات التفكير العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) للنص المقروء، وإصدار أحكام، وإبداء الرأي في المقروء. من هنا، يرى الباحث أن القراءة الناقدة تنطوي على مجموعة من المهارات التي يمكن تعلّمها والتدريب عليها وفق أسس ومعايير معينة.

كما تعددت تصنيفات المتخصصين المتعلقة بتحديد مهارات القراءة الناقدة. وإن اختلف الباحثون في تحديد مستويات الاستيعاب القرائي، تبقى القراءة الناقدة ممثلة لأحد تلك المستويات، أو أنها تدخل في مستوى منها. فمنهم من صنّفها على أنها القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية، وفهم المفردات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والتمييز بين الأسباب والنتائج، واستخلاص الاستنتاجات، وتوقع النتائج، وتقويم المقروء (Rosenshine, 1980). وصنّفها شيلها وهاشيمب (CheLaha & Hashimb, 2014) على أنها التقييم الشامل لمعلومة معينة، أو فكرة من النص المقروء، وإظهار الحساسية، والتعاطف تجاه الشخصية أو الحدث أو الفكرة، وعمل استنتاجات، وتحديد المغزى. ويصنّفها فليمنغ (Flemming, 2002) إلى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن التحيز، وعمل الاستنتاجات، والاعتراف والدعاية. أما بيرنز ورو وروس (Burns, Roe & Roos, 1996) فقد صنّفوها إلى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وكشف تحيز الكاتب، ودوافعه، وإصدار أحكام حول المقروء. وقد حدّد بعض الباحثين والدارسين (خضر، 2002؛ نصر، 1996؛ Combs, 1992) مهارات القراءة الناقدة في قوائم متشابهة إلى حد ما، هي: التفريق بين الحقيقة والرأي، وتحديد أوجه

ففي القراءة الواعية الفاهمة تبيّن أن القارئ لا يقتصر على إدراك الكلمات ومعرفة الحقائق المعروضة فحسب، ولكنه يدرك أهميتها، ويقف على العلاقات القائمة فيما بينها، وينمي فهمه للأفكار المعروضة فيها، وأنه يقف من النص المقروء موقف الناقد، فيحكم على مدى صحته، وقيّمته، والغرض منه، وموافقته لطبيعة الأشياء (موسى، 2001).

من هنا، فقد تطور مفهوم القراءة، فالمدلول الأولي الذي كان ينصرف إلى تمكين المتعلّم من القدرة على تعرف الحروف والكلمات والنطق الصحيح، أصبح قاصراً لا يعبر عن المفهوم الحقيقي لعملية القراءة التي عدت تدل على تلك العملية المعقّدة التي تدخل فيها العمليات العقلية (السيد، 1988)، ومن ثم أصبحت القراءة يراد بها القراءة الإبداعية أو الناقدة، أو الأداة التي يستعان بها للبحث عن حلول لمشكلات اجتماعية واقتصادية وسياسية.

ومن جهة أخرى، فقد تطلب التقدم العلمي والتقني الهائل، وانتشار وسائل الاتصال المختلفة، وزيادة حجم المعلومات وكماها والمعارف التي يتلقاها الفرد المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة، وجوداً طلبية متميزين في القدرة على الفهم، والاستنتاج، والربط، وإصدار الأحكام، بحيث يمكنهم التمييز بين ما هو غث وما هو ثمين، وبين ما هو ضار وما هو نافع. ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تعويد الطلبة على القراءة الناقدة التي من خلالها يستطيعون التعامل مع كل التغيرات المحيطة بهم ببطنة وحذر (أحمد، 2011؛ مذكور، 2003).

فالقراءة الناقدة تعدّ من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليمية في العالم إلى إكسابها للمتعلمين؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حل المشكلات، وتطوير الإبداع، والتحقّق والتدبّر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بناءً (السليتي، 2006).

وقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، فمنهم من عرفها على أنها "نشاط عقلي يقوم به القارئ في مواقف الأداء القرائي من خلال تحليله المقروء، وتفاعله معه، وفهمه إياه، والحكم عليه في ضوء معايير توضّح مدى صحته، أو قيمته، أو نفعه" (الكوري، 1997، 9). أو أنها "عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتدوق، وحل المشكلات" (شحاتة، 1997، 105). كما

الناقدة، وتهيئة مناخٍ تعليميٍّ يساعد على تنميتها باستخدام إستراتيجيات وطرائق تدريس فعّالة.

وبالتالي، فإن من الأهمية بمكان لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين استخدام إستراتيجية مناسبة لتحسين تعلّمهم وتنظيمه (Anderson, 2003; Oxford, 1990)؛ لذا ينبغي إعادة تنظيم المدخلات التعليمية في منظومة اللغة وطرائق تعليمها، التي تقتضي وجود معلّم للغة العربية على درجة عالية من الكفاءة والتميز (مذكور، 2003).

فقد طوّرت سالي براون (Sallie Brown) إستراتيجية في تعليم التفكير، وقد بنّت هذه الإستراتيجية بناءً على نتائج كثير من الدّراسات والأبحاث، بالإضافة إلى تجربتها الشخصية، ومفهومها لعملية التفكير، حيث ترى براون (Brown, 1987) أن التفكير يعني استكشاف الفكرة الرئيسة، وإيجاد العلاقات، واستخلاص النتائج. وتقوم الإستراتيجية في تعليم التفكير على مجموعة من الخطوات عبّرت عنها بالاختصار (TIPS) (Topic, Main Idea, Main Points, and Summary). وقد تمّ توضيحها عند الحديث عن الإستراتيجية في إجراءات الدّراسة.

وفي حدود اطلاع الباحث لم يجد أية دراسة أو بحث في مجال استخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تعليم اللغة بشكل عام، وتنمية مهارات القراءة بشكل خاص، وإن غالبية الأبحاث والدراسات تناولت فاعلية استخدام إستراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة. فقد هدفت دراسة البيكي (Albeckay, 2014) الكشف عن مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الجامعية في ليبيا، وتطوير برنامج في قراءة الناقدة يمكن استخدامه لتطوير مهاراتهم. وتمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة جامعة سبها، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (10) طلبة، دُرست وفق برنامج القراءة الناقدة، والأخرى ضابطة (10) طلبة، دُرست بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت النتائج أهمية مهارات القراءة الناقدة (التميز بين الحقائق والآراء، وتحديد الغرض، وعمل الاستدلالات، والتقييم، وتحليل النص) للطلبة وصلتها الوثيقة بتخصصهم في اللغة الانجليزية. وتشير النتائج أيضاً إلى فاعلية برنامج القراءة الناقدة في تطوير مهارات القراءة الناقدة والفهم لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أحمد (2011) الكشف عن أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والكتابة الإبداعية، والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف السادس

الشبه والاختلاف، وتقييم دقة المعلومات الواردة في النص، وموضوعيتها، والربط بين الأسباب والنتائج، وكشف تحيز الكاتب، ودوافعه، واستنتاج النتائج المنطقية أو اللامنطقية لعرض الفكرة، واستنتاج اتجاه الكاتب، واستنتاج هدف الكاتب.

ويرى السيد (1998) أن مهارات القراءة الناقدة تتمثل في: تقدير المعاني، وإصدار أحكام بشأنها، وربط الأفكار بعضها ببعض، وإدراك العلاقة بينها، ومقارنة العبارات المختلفة، وبيان العبارات المختلفة والمتعارضة مع بعضها، والتميز بين الحقائق والآراء، وربط السبب بالنتيجة، والقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات، وتحديد هدف الكاتب، والتميز بين أوجه الشبه والاختلاف في الأفكار والعبارات.

كما قدّم إنس (Ennis, 1987) قائمة بمهارات القراءة الناقدة، صنّفها في ثلاث فئات، هي: مهارات التمكن، وتشمل: الملاحظة، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعنونة، والترتيب، والتنميط، وإعطاء الأولوية. ومهارات العمليات، وتشمل: تحليل الأسئلة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وملاءمة المعلومات، وموثوقيتها، وتحديد وجهات النظر، والكشف عن العلاقات بين الأسباب والنتائج، وإصدار التوقعات، وتحليل الفرضيات. ومهارات الإجراءات، وتشمل: صنع الخيارات، واتخاذ القرارات، والتعليل المنطقي، والتقويم وإصدار الأحكام، وحلّ المشكلات.

من هنا، يتّضح أن مهارات القراءة الناقدة متعدّدة ومتنوّعة، الأمر الذي دعا الباحث إلى اختيار مجموعة من هذه المهارات بغيّة التدريب عليها وفق إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير، وقد أخذ بالاعتبار مجموعة من الأمور في مقدّماتها مستوى الطلبة، والمرحلة الدراسية، وطبيعة المادة (النصوص القرائية).

فالطلبة بحاجة إلى أن يتعلموا كيفية التفكير بنشاط في أثناء عملية القراءة، الأمر الذي يفرض على المعلّم متابعة الطلبة، ومراقبة تفاعلاتهم مع النصوص المختلفة؛ لضمان انتقالهم من المستوى الحرفي للاستيعاب إلى المستويات العليا (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). وهذا بالطبع لا يتمّ إلا في وجود إستراتيجية واضحة لدى المعلّم في تعليم القراءة ومهاراتها. فالقراءة على عكس الكلام، لا تكتسب بشكلٍ طبيعيٍّ، بل تحتاج إلى أن نضع الطلبة في مواقف وسياقات تتطلب تعليمات وتوجيهات صريحة (Adams & Bruck, 1993)، حيث أجريت عدّة دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بمهارات القراءة

والتقويم. تكونت عينة الدراسة من (65) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي، تم اختيارهم عشوائياً، وقسموا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وعددها (35) طالباً، ومجموعة تجريبية وعددها (30) طالباً. وقد تم تطوير عدة أدوات لأغراض الدراسة، تمثلت في قائمة مهارات القراءة الناقدة، واختبار القراءة الناقدة، وإستراتيجية (Porpe) المستخدمة في الدراسة. وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وقام لافي (2000) بإعداد برنامج مقترح في القراءة اقتصر على بعض القضايا المعاصرة (العلمية والاجتماعية والدينية والاقتصادية)، وبيان أثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي. وقد تم اختيار مجموعة الدراسة التجريبية عشوائياً من مدرسي العريش الثانوية بنين وبنات، وعينة من الطلاب عددهم (25) طالباً و(27) طالبة. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات التفكير الناقد والتحصيل قبل دراسة البرنامج الذي أعده الباحث، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مهارات القراءة الناقدة ككل، وفي كل مهارة فرعية من مهارات القراءة الناقدة قبل دراسة البرنامج وبعده، لصالح الاختبار البعدي؛ مما يعني أن البرنامج كان فعالاً في تنمية مهارات القراءة الناقدة: الاستنتاج، ومعرفة المسلمات، والاستنباط والتفسير، وتقويم الحجج.

كما قام ديجنازيو (Dignazio, 1998) بدراسة هدفت إلى فحص القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من خلال صورة واحدة أو صور موازية من القصص. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي، قسموا عشوائياً إلى أربع مجموعات حسب الأحداث القصصية. كشفت الدراسة أن وعي الطلبة للفروق بين الشخصيات لم يزد بشكل دال بعد قراءة نصوص موازية مقارنة مع الذين قرؤوا نصاً واحداً للقصة، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات فيما يتعلق باستيعاب الطلبة لأسباب وقوع الأحداث.

في ضوء ما سبق، يظهر جلياً أن موضوع القراءة الناقدة من الموضوعات المهمة التي اهتمت بها البحوث والدراسات، إذ أمدت الدراسات السابقة الباحث برؤية واضحة عن

الابتدائي بمدينة طهطا. تمثلت عينة الدراسة في صفين أحدهما يمثل المجموعة الضابطة (35) طالباً، والآخر يمثل المجموعة التجريبية (35) طالباً. وبعد تطبيق أدوات الدراسة (اختبار القراءة الناقدة، واختبار الكتابة الإبداعية، ومقياس الدافع للإنجاز) على العينة أظهرت النتائج فاعلية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ومهارات الكتابة الإبداعية، وفي تنمية الدافع للإنجاز.

أما دراسة سالماني (2011) فقد هدفت للكشف عن فاعلية إستراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل في مادة البلاغة، وبعض مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي؛ وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار التحصيل في البلاغة، واختبار مهارات القراءة الناقدة، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية. تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني الثانوي ببعض المدارس الثانوية بمنطقة الباحة، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (30) طالباً، درست موضوعات البلاغة بجانب مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، والثانية ضابطة (30) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية. وبعد تطبيق الدراسة خلصت إلى عدد من النتائج من أهمها قدرة إستراتيجية ما وراء الذاكرة وفعاليتها في تحسين التحصيل في البلاغة والأداء اللغوي في مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث أظهروا تفوقاً واضحاً على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبارات.

كما قام أبو الهيجاء والسعدي (2003) بدراسة هدفت تطوير نموذج للقراءة الناقدة، وبيان أثره في تطوير مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. تكونت عينة الدراسة من أربع شعب اختيرت بطريقة عشوائية، تكونت المجموعة الضابطة من شعبة إناث وأخرى للذكور (85) طالباً وطالبة، وكذلك المجموعة التجريبية (85) طالباً وطالبة. تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية والمجموعة التجريبية درست وفق نموذج القراءة الناقدة. وبعد تحليل نتائج الاختبار أشارت نتائج الدراسة إلى أن نموذج التعليم كان فعالاً في تطوير مستوى القراءة الناقدة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرى خضر (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية بوربي (Porpe) في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى. وتتكون إستراتيجية (Porpe) من خمس خطوات رئيسية، هي: التنبؤ، والتنظيم، والتدريب، والممارسة،

تمارينات وتدريبات غالباً ما تقيس مستوى التذكر والحفظ، كما أنّ كثيراً من المعلمين يركّزون على معرفة الطلبة للمعلومات الخاصة بالنص القرائي أكثر من التركيز على مهارات الفهم نفسه (أحمد، 2011؛ يونس، 2000)، ومن جهة أخرى، تعالت أصوات معلّمي المباحث المدرسية الأخرى من تعثر الطلبة القرائي، وعدم فهمهم لكثير مما يقرؤون عليهم (عبد الحميد، 2001). وقد عزت نتائج بعض الدراسات ذلك إلى وجود ضعف لدى كثير من معلّمي اللغة العربية في القدرة على تعليم مهارات القراءة (مناصرة، 2005)، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدية بعيداً عن الإبداع، والاهتمام بالعمليات الذهنية الخاصة بالقراءة (نصر، 2003؛ Willis, 2009).

يتّضح ممّا تقدّم أنّ مستوى الطلبة القرائي متفاوت، وأمام هذا التفاوت تباينت وجهات النظر في توضيح الأسباب، فهناك من يرجع السبب في ذلك إلى القارئ نفسه، أو المنهاج الدراسي، أو المعلم وطريقة تدريسه. وهناك من يرجع السبب إلى ما آل إليه حال أهل اللغة العربية عموماً من تدهور (عاشور والحوامة، 2009).

من هنا، فالحاجة ملحة لتنوع أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية لمعالجة هذه المشكلة، والارتقاء بالأداء القرائي لدى الطلبة، ولا يكون ذلك بوصفة سحرية جاهزة تخالط النفوس فيتحقق المراد، بل إنّ ذلك لن يكون إلا بمزيدٍ من الجهود، وبمزيدٍ من البحث، عن إستراتيجيات وطرائق حديثة، وهنا لا يقلل الباحث من قيمة استخدام الطرائق التقليدية فلها إيجابيات، إلا أنه يدعو إلى التنوع في إستراتيجيات التدريس، وتجريب طرائق حديثة؛ للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة إربد. ويمكن أن تتحدّد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) على مهارات القراءة الناقدة تعزى لمتغيرات طريقة التدريس (إستراتيجية TIPS، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بينهما؟

الموضوع. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة، وفي اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في هدف الدراسة المتمثل في البحث عن إستراتيجية تنمّي مهارات القراءة الناقدة كدراسة (Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ سالمان، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002؛ لافي، 2000). وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة (طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن).

وفي المقابل، تؤكّد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم عموماً وتعليم المهارات اللغوية أنه لا توجد إستراتيجية فضلى لتعليم أي مهارة، ولكن هناك إستراتيجيات مناسبة لمحتوى معين أو جزئية معينة أو مهارة... تلائم أنماط المتعلّمين، وحاجاتهم (العدوان والحوامة، 2012؛ Brown & Miller, 2000؛ Borich, 2001)؛ الأمر الذي دعا القائمين على تعليم اللغة العربية، وتنمية مهاراتها إلى البحث باستمرار عن إستراتيجيات وطرائق تدريس تساهم في نجاح التربية اللغوية، وإكساب المتعلّمين المهارات اللغوية. فجاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

احتلّ تعليم القراءة مكانة مهمة في المدارس الأردنية، في ضوء ما تؤدّيه من وظائف كثيرة في حياة الطالب، وقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير المناهج، والكتب المدرسية، وإستراتيجيات تعليم القراءة، ومهاراتها باستمرار، كان آخرها تطوير مناهج اللغة العربية وكتبها في المرحلة الأساسية في ظل مشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي (2002)، ومع ذلك فقد لحظ الباحث في أثناء زيارته الميدانية للمدارس للإشراف، ومتابعة طلبة التربية العملية ضعف مستوى الطلبة في مهارات القراءة الناقدة، بل وصفه المعتموق (1996) بأنّه عجز في لغة الطالب.

فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات والبحوث أن هناك قصوراً في التعامل مع النص المقروء في الكتب المدرسية، ومحاولة فهمه، واستيعاب مضمونه، الذي لم يرتق إلى مستويات النقد والإبداع؛ نتيجة استخدام المعلمين لطرائق تدريس تتعامل مع عملية القراءة على أنها إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله الكاتب، كدراسة (الحوامة، 2010؛ مفلح، 2005؛ الهاشمي 2005؛ خضر 2002)، بالإضافة إلى أنّ الطلبة يقضون معظم الوقت المخصص للقراءة في حلّ

أهمية الدراسة

الباحث، ونتائج الدراسة مرتبطة بنوعية الأداة المستخدمة (الاختبار)، وما تحقق لها من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير: مجموعة من الإجراءات التدريسية المخطط لها بشكل متسلسل يتبعها المعلم مع طلابه في تنفيذ درس القراءة، وتتضمن هذه الإستراتيجية مجموعة من الإجراءات التدريسية التي تتحدد في أربع خطوات، هي: تحديد الموضوعات، والفكرة الرئيسة، والنقاط الرئيسة، وملخص للنص.
- القراءة الناقدّة: تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها شكل من أشكال القراءة، تتكون من مستويات التفكير العليا، وتستهدف تنمية مقدرة الطلبة على التفاعل بوعي مع النص المقروء، وتبني مواقف ووجهات نظر ناقدّة، والقدرة على التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة في اختبار القراءة الناقدّة المعد لذلك.
- الطريقة الاعتيادية: هي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مهارات القراءة، لطلبة الصف الخامس الأساسي، التي وضعت في دليل المعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، لذلك فقد استخدم الباحث وفقاً لطبيعة الدراسة منهجين، هما:

- 1- المنهج البنائي: " وهو خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفي تربوي جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، فيما يتعلق باستخدامات مستقبلية، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعية، إذ يفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين؛ لتحقيق أهداف معينة" (الأغا، 2001، 22). وفي هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج البنائي؛ لتحديد مهارات القراءة الناقدّة؛ فقد قام بالاطلاع على الأدب التربوي وكتب القراءة، وطرائق تدريسها، والإطار النظري للدراسة وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القراءة الناقدّة، كدراسة

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية العملية القرائية، كونها محاولة للكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية جديدة في تنمية مهارات القراءة الناقدّة، حيث تشير الدراسات إلى " وجود علاقة وثيقة بين القراءة والتحصيل العام للطلاب من جهة " (السيد، 1998، 330)، " وقد يرجع تأخر 20% من طلبة المدرسة الأساسية والثانوية دراسياً إلى ضعفهم في القراءة " (لطفى، 1985، 28) ومن جهة أخرى.
- تظهر طروحات المتخصصين في تعليم القراءة ما للتعليم المباشر للمهارات القرائية من دور فعال في بناء معنى المقروء، وفهمه (Winograd & Hare, 1988; Reutzel & Cooter, 1996). من هنا، يُمكن للمدرسين الاستفادة من إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة، فالطلبة لا يندمجون في التفكير الناقد بفاعلية وحدهم، بل يحتاجون إلى إرشاد وتعليم مباشر (Beyer, 1987). فالمعلم هو الذي يختار المهارة المراد تنميتها، ويخطط لتعليمها، ويقوم بتعليمها وفق إستراتيجية محددة.
- إثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول مهارات القراءة الناقدّة، وتسلط الضوء تجاه الاهتمام بتعليمها وفق أسس وإستراتيجيات تربوية حديثة.
- يُمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالنسبة للقائمين على إعداد المناهج والكتب المدرسية بتضمين مهارات القراءة الناقدّة في محتوى المناهج والكتب، وكذلك يمكن للمشرّفين الاستفادة من نتائج الدراسة بتدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم، وتشجيعهم على استخدام هذه الإستراتيجيات بفاعلية في تنمية مهارات القراءة الناقدّة.

حدود الدراسة ومحدداتها

- يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:
- اقتصر أفراد الدراسة على طلبة الصف الخامس الأساسي، في أربع شعب صفية (ذكوراً وإناثاً) من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي 2013/2014.
- اعتماد هذه الدراسة على الاختبار لقياس مهارات القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي من إعداد

معلمة من مدرسة ضاحية الحسين الأساسية للبنات، ومعلم من مدرسة عبد الرحمن الحلولي الأساسية للبنين، ووضّح لهما الأساس للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة، وتزويدهما بالمراجع والإرشادات اللازمة. ودرّس المعلم والمعلمة المجموعتين الضابطين بالبرنامج الاعتيادي، والجدول (1) يوضّح ذلك.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس وطريقة التدريس

الجنس	طريقة التدريس	
	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
ذكور	28	28
إناث	27	26
المجموع	55	54

أداتا الدراسة

أولاً: اختبار مهارات القراءة الناقدّة، ويطبّق قبلًا وبعدياً

لتحقيق أهداف الدراسة بقياس فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، تمّ إعداد اختبار مهارات القراءة الناقدّة، باعتماد المهارات الآتية: (التمييز، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، والعلاقة بين الأسباب والنتائج، وعمل استنتاجات)، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد حذف فقرتين قلّ تمييزهما عن (0.25)، وتحسب العلامة من (20) علامة. والجدول (2) يوضّح قائمة مهارات القراءة الناقدّة والمؤشرات الدالة عليها.

(Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002)، والاطلاع على محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، وعلى الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية (2005). وعلى ضوء ذلك قام الباحث بتطوير قائمة مهارات القراءة الناقدّة موضوع الدراسة، وبعدها بناء اختبار مهارات القراءة الناقدّة.

2- المنهج شبه التجريبي: وهو عبارة عن "استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى" (الكيلاني والشريفين، 2005، 70). واعتمد في الدراسة على المنهج شبه التجريبي نظام المجموعتين؛ لمعرفة فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف الخامس.

أفراد الدراسة

تمّ اختيار أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي، من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، للعام الدراسي 2014/2013. حيث تم اختيار مدرسة عبد الرحمن الحلولي الأساسية للبنين، ومدرسة ضاحية الحسين الأساسية للبنات قصدياً، وتمّ اختيار أربع شعب عشوائياً من المدرستين؛ لتشكّل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، ويعود اختيار الباحث هاتين المدرستين بالطريقة القصدية إلى تعاون إدارة المدرستين، وتعاون المعلم والمعلمة في تطبيق الدراسة، وتناسب أعداد الطلبة الموجودة في الشعب. ولتطبيق الإستراتيجية على المجموعتين التجريبيتين (ذكور وإناث) تعاون الباحث مع جدول 2: قائمة مهارات القراءة الناقدّة والمؤشرات الدالة عليها

المهارة	المؤشرات الدالة عليها	الفقرات
التمييز	يُميز الجمل والعبارات الدالة على الرأي يُميز الجمل والعبارات الدالة على الحقيقة يُميز بين الأفكار الثانوية والرئيسية	1، 5، 10، 17، 12، 16
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الشبه تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الاختلاف التفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ	3، 6، 7، 14، 15
العلاقة بين الأسباب والنتائج	تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب تحديد الجمل والعبارات الدالة على النتائج	2، 11، 18، 9
عمل استنتاجات	استخلاص الدروس والعبر تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على مواقف الكاتب وغرضه	4، 13، 20، 8، 19

صدق الاختبار وثباته

تمّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على سبعة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية ومعلمين ممن يدرسون مادة اللغة العربية، وطلب إليهم قراءة فقرات الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للمهارات التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغوية للفقرات، وتقديم اقتراحات؛ لحذف بعض الفقرات، أو إضافتها، أو تعديلها، مناسبة المموهات للأسئلة. وقد أخذ الباحث بأرائهم وعدّل في الفقرات، وذلك بإضافة بعض الفقرات الجديدة، وحذف بعضها الآخر، وقد اعتمد الباحث في ذلك على إجماع 80% من المحكمين، وتكوّن الاختبار في صورته النهائية من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

وقد تمّ التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (20) طالباً وطالبة، خارج عينة الدراسة، وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار، حُسب الثبات وفق معادلة كيودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson Formula-20) حيث بلغت قيمته (0.80)، وهذه القيمة تعدّ مقبولة لأغراض الدراسة.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار

للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار، تمّ استخراج معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (20) فقرةً من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحةً، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (0.34-0.78)، مما يشير إلى أن معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات. "إذ يرى كثير من الباحثين في القياس والتقويم أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة يتراوح بين (0.20-0.80)" (عودة، 1993، 297؛ بلوم ومادوس وهاستنجز، 1983، 107).

وللتحقق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار، تمّ استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (20) فقرة، من خلال حساب ارتباط الأداء على كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.25-0.76)، وهذه القيم لمعاملات التمييز تعطي مؤشراً جيداً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

ثانياً: إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية

مهارات القراءة الناقدّة

تتمّ عمليات إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في أربع خطوات أساسية (Brown, 1987)، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات الطفيفة على الإجراءات التي يتم من خلالها تطبيق كل خطوة من خطوات الإستراتيجية الأربعة بما يحقق الغاية والأهداف المرجوة من تطبيق هذه الإستراتيجية لتنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى الطلبة، وهي:

- **المواضيع (Topic):** وتتمثل باختيار النصوص، وتهيئة الطلبة ذهنياً ونفسياً بإثارة مشكلة يمكن حلّها بقراءة الموضوع، تنشيط المعلومات السابقة ذات العلاقة بالنص أو الموضوع من خلال تحضير المعلم لبعض الأسئلة عن النص المقروء، وإلقائها على الطلبة، وتحفيز الطلبة على وضع فرضيات حول محتوى النص الذي سيقروءونه. وتزويدهم بالمعلومات الأساسية اللازمة لفهم النص.

- **الفكرة الرئيسية (Main Idea):** وتتضمن هذه الخطوة بعد قراءة النص قراءة جاهرة معيّرة من المعلم وبعض الطلبة، تقسيم الموضوع إلى فقرات وفق محتواها، ويطلب المعلم إلى الطلبة قراءة النص مجزأً حسب الأفكار المتضمنة في الفقرة، ومناقشة الطلبة في الفكرة العامة للفقرة؛ وذلك من أجل استخلاص الأفكار الرئيسية في النص والعلاقة بينها؛ لفهم بنية النص أو تسلسل الأفكار، ثم مناقشة الأفكار وتحليلها وتفسيرها، لضمان التفاعل مع النص من خلال التوجيهات والأسئلة التي يطرحها المعلم؛ وإكساب الطلبة مهارات التمييز بين الجمل والعبارات من حيث الدالة على الرأي أو على الحقيقة، والتمييز بين الأفكار الثانوية والرئيسية، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدلّ على أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو المفاهيم أو الأماكن والشخصيات، والتفريق بين الجمل التي تتشابه في المعنى وتختلف في اللفظ، فبناء معنى المقروء وفهمه يقوم على التفاعل النشط بين القارئ والنص.

- **النقاط الرئيسية (Main Points):** يعمل الطلاب بعد القراءة على مراجعة الأنشطة الآتية: تحديد المعلومات التي لم يجدها في النص، أو التي وجدها مختلفة عن الفرضيات السابقة، وربما يقترح مراجع يعود إليها، والرجوع إلى المعجم أو المصادر الأخرى للتحقق من المعلومات الواردة في النص، والإجابة عن أسئلة المعلم (من؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا؟ وماذا؟ وكيف؟) التي تقيس مدى استيعاب الطلاب للنص المقروء، وإكساب الطلبة القدرة على تحديد الجمل والعبارات الدالة على الأسباب أو المقدمات، وتحديد الجمل والعبارات الدالة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: (استراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقد، والطريقة الاعتيادية).

ثانياً: المتغير التصنيفي: الجنس (ذكر، وأنثى).

ثالثاً: المتغير التابع: مستوى تحصيل أفراد الدراسة في اختبار مهارات القراءة الناقد.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة، فقد قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANOVA) اختبار بونفيروني (Bonferroni) لبيانات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة

تم عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب المتغيرات في السؤال الرئيس للدراسة الذي ينص:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) على مهارات القراءة الناقد تعزى لمتغيرات طريقة التدريس (استراتيجية TIPS، والطريقة الاعتيادية)، والجنس، والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال كان لا بد أولاً من تحديد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي على اختبار مهارات القراءة الناقد المحددة معاً، وذلك تبعاً لمتغير إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير مدار الدراسة، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي القبلي والبعدي على مهارات القراءة الناقد، وذلك تبعاً لمتغير إستراتيجية التدريس (استراتيجية TIPS، الإستراتيجية الاعتيادية)، وكما هو مبين في الجدول (3).

على النتائج التي قد تنتج عن الأسباب والمقدمات السابقة.

- الملخص (Summary): وتتضمن هذه الخطوة تلخيص النص المقروء، من خلال تحديد الطلبة للأفكار الرئيسة، ثم إعادة صوغ هذه الأفكار بلغتهم الخاصة، كما تتضمن كتابة عناوين أخرى للنص، ويشجع المعلم الطلبة على أن يعبروا عن آرائهم ووجهات نظرهم حول النص المقروء، وإكسابهم القدرة على تحديد الجمل والعبارات التي تدل على مواقف الكاتب، وغرضه، وكتابة فكرة طرحها الكاتب، ولم يقتنعوا بها مع ذكر الأسباب، ويساعد المعلم الطلبة على التفكير من خلال سؤالهم عن العلاقة بين المعرفة الجديدة التي اكتسبوها من المقروء وحياتهم اليومية، ومما يساعدهم على استخلاص الدروس والعبر.

إجراءات التطبيق

- تم اختيار ثلاثة نصوص من النصوص المعتمدة في كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي للفصل الدراسي الثاني 2014/2013، لتكون المادة التعليمية التي من خلالها وظف الطلبة إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقد. وهذه النصوص، هي: وطننا فلسطين (مقالة)، ولذة الإبداع (نص أدبي)، وكسوف الشمس (نص علمي).

- بعد التأكد من سلامة إجراءات إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقد، كما وصفت سابقاً، تم تطبيقها على المجموعة التجريبية، حيث استغرق تطبيق هذه الدراسة (12) جلسة مدة كل جلسة حصة واحدة (45) دقيقة، استمر التطبيق لمدة ثمانية أسابيع.

- تم إجراء اختبار مهارات القراءة الناقد البعدي على المجموعة التجريبية، وهي فقرات الاختبار القبلي نفسها. كما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنية نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، تم إجراء اختبار مهارات القراءة الناقد البعدي -الذي طبق على المجموعة التجريبية-، وهي فقرات الاختبار القبلي نفسها.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي القبلي والبعدي على اختبار مهارات القراءة الناقد، تبعاً لمتغير إستراتيجية التدريس

الأداء البعدي		الأداء القبلي		العدد	الجنس	إستراتيجية التدريس
الانحراف المتوسط الحسابي المعياري	الانحراف المتوسط الحسابي المعياري	الانحراف المتوسط الحسابي المعياري	الانحراف المتوسط الحسابي المعياري			
2.09	13.68	2.19	9.50	28	ذكر	إستراتيجية
1.60	14.59	1.85	9.59	26	أنثى	إستراتيجية (TIPS)
1.91	14.13	2.01	9.55	54	الكلّي	
1.70	10.32	3.30	8.75	28	ذكر	الإستراتيجية الاعتيادية
2.22	11.04	2.40	9.81	27	أنثى	
1.98	10.67	2.92	9.26	55	الكلّي	
2.54	12.00	2.80	9.13	56	ذكر	الكلّي
2.62	12.85	2.12	9.70	53	أنثى	
2.60	12.41	2.49	9.40	109	الكلّي	

المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة الضابطة، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية البعديّة وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس، بعد عزل (حذف) الفروق في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي في الاختبار القبلي على مهارات القراءة الناقد، فقد تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way ANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

يتبين من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير لتنمية مهارات القراءة الناقد، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي أعلى من المتوسط الحسابي القبلي. وكذلك وجود فرق ظاهري بين المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على المهارات، حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير أعلى من

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في الاختبار البعدي لمهارات القراءة الناقد وفقاً لمتغير إستراتيجية التدريس

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.007	.400	.713	2.625	1	2.625	الاختبار القبلي ككل (المصاحب)
.456	.000	*87.139	320.965	1	320.965	إستراتيجية التدريس
.041	.038	*4.426	16.301	1	16.301	الجنس
.001	.728	.122	.449	1	.449	إستراتيجية التدريس×الجنس
			3.683	104	383.069	الخطأ
				108	723.410	المجموع

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

مهارات القراءة الناقد، يعزى لمتغير إستراتيجية التدريس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني

وبالنظر إلى نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول (4) يتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على

(Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات القراءة الناقدة بحسب متغير إستراتيجية التدريس

إستراتيجية التدريس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
إستراتيجية (TIPS)	14.13	.26	*3.44
الإستراتيجية الاعتيادية	10.69	.26	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

أداء أفراد الدراسة البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة عائد لمتغير إستراتيجية التدريس.

كما يُظهر الجدول (4) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.038) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من ذلك الفرق الدال إحصائياً؛ استخدم اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

يُظهر الجدول (5) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير بمتوسط حسابي معدل مقداره (14.13)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (10.69) لأداء طلبة المجموعة الضابطة، التي خضع أفرادها للتدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية. ولإيجاد فاعلية متغير إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.456) وهذا يعني أن (45.6%) من التباين في

جدول 6: نتائج اختبار بونفيروني (Bonferroni) على المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات القراءة الناقدة بحسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري	الفرق بين المتوسطين الحسابيين المعدلين
ذكر	12.02	.26	*0.78
أنثى	12.80	.26	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

للتفاعل بين متغيري إستراتيجية التدريس والجنس، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية لها (0.728)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الاختبار، يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية، حيث وُجد أن حجم الأثر Effect Size يساوي (0.456) وهذا يعني أن (45.6%) من التباين في مستوى أداء طلبة الصف الخامس الأساسي على مهارات القراءة الناقدة عائد للتباين في متغير المجموعة. وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة

يُظهر الجدول (6) أن الفرق الدال إحصائياً كان لصالح أداء الإناث بمتوسط حسابي معدل مقداره (12.80)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (12.02) للذكور. ولإيجاد فاعلية متغير الجنس على مهارات القراءة الناقدة، فقد تم إيجاد حجم الأثر Effect Size باستخدام مربع إيتا Eta Square، حيث وجد أنه يساوي (0.041) وهذا يعني أن (4.1%) من التباين في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقدة عائد لمتغير الجنس.

ويُظهر الجدول (4) السابق أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقدة، يعزى

- إن إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير تقوم على ممارسة الأنشطة التي تسمح بتبادل الآراء والخبرات، وتثير دافعية الطلبة وحماهم، الأمر الذي ساهم في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى الطلبة، وهذا ما أكده حبيب الله (2000) بأن أفضل طريقة لتطوير مهارات القراءة الناقد، هي إثارة جدال ونقاش حول النص المقروء، حيث يثير الطلبة أسئلة، ويعارض كل واحد وجهة نظر الآخر مع الإتيان بإثباتات وبراهين منطقية تؤيد وجهة النظر الواحدة ضد الأخرى.

- إن إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير أسهمت في تشجيع الطلبة على المتابعة، وتنظيم أفكارهم وترتيبها، وطرح الأسئلة الناقد حول النص المقروء، فهي طريقة تخرج عن رتابة الطريقة الاعتيادية، هذا الأمر قد يعمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلّم، ممّا يؤثّر إيجابياً في تنمية مهارات القراءة الناقد. بالإضافة إلى أن استخدام الطلبة لإستراتيجية واضحة ومحددة في التفكير في النص المقروء، وجعل الطالب عنصراً إيجابياً وفعالاً، زاد من ثقته بنفسه، وبالتالي أدّى إلى التفاعل الإيجابي والعميق مع النص المقروء، بحيث سعى كل طالب لاستثمار ما لديه من معارف سابقة في بناء المعنى.

كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لأداء طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على مهارات القراءة الناقد، يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي معدل مقداره (12.80)، مقابل متوسط حسابي معدل مقداره (12.02) للذكور. ولإيجاد فاعلية متغير الجنس على مهارات القراءة الناقد، حيث وُجدَ أن حجم الأثر Effect Size يساوي (0.041) وهذا يعني أن (4.1%) من التباين في أداء أفراد الدراسة طلبة الصف الخامس الأساسي البعدي على اختبار مهارات القراءة الناقد عائد لمتغير الجنس.

من هنا، وعلى الرغم من وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث إلا أن هذا الفرق بسيط جداً، بحيث أثر جنس الطالب في أقل من (4.1%) في الأداء على اختبار مهارات القراءة الناقد. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى تقارب المعلمين والمعلمات في الخبرة التعليمية والدرجة العلمية. وقد تعزى كذلك هذه النتيجة إلى تقارب طلبة عينة الدراسة في الخبرات السابقة، وقابلية التعلّم لديهم فهم من مرحلة عمرية واحدة، إضافة إلى أنهم من مجتمع واحد لا تباين فيه، ومن جهة أخرى تُردّ هذه النتيجة إلى أن الجنس

الناقد لدى طلبة الصف الخامس الأساسي مقارنة مع الطريقة الاعتيادية. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسات (Albeckay, 2014؛ أحمد، 2011؛ سالم، 2011؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ خضر، 2002؛ لافي، 2000) في فاعلية الإستراتيجيات والبرامج المستخدمة في تنمية مهارات القراءة الناقد لدى الطلبة، ويعزو الباحث هذه الفروق في مهارات القراءة الناقد إلى الأسباب الآتية:

- لقد وفّرت إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير الفرصة أمام الطلبة للتفاعل مع بعضهم ومع المعلم والنص المقروء، من خلال الخطوات والإجراءات، وما تضمنته من استخدام أنشطة متنوعة اعتمدت على المناقشة الجماعية، ويتم خلالها تحديد الأفكار الرئيسة للموضوع، وتدوينها، ثم مناقشتها باستخدام الأسئلة (من؟ ومتى؟ وأين؟ ولماذا؟ وماذا؟ وكيف؟)، ممّا ساعد على زيادة وعي الطلبة بموضوعات القراءة، ونمو مهاراتهم، وأصبحوا على دراية كبيرة بمهارات تحديد الأفكار، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية وتحديد هدف الكاتب، والتمييز بين الحقيقة والرأي. ويرى ديجنازيو (Dignazio, 1998) أن الطلبة بحاجة إلى أن يسألوا ويدركوا ويستنتجوا ويقارنوا ثم يتوقعون المعنى بناءً على خبرتهم السابقة؛ لفهم واكتساب مهارات القراءة الناقد. وتؤكد براون (Brown, 1987) أن الطلبة يفيدون في أثناء ممارستهم لخطوات الإستراتيجية من المعلم، وهو يفكر بصوت مسموع أمامهم، ومن أقرانهم الذين جربوا طرق التفكير أمام زملائهم في الصف أو أمام المجموعة.

- عملت الإستراتيجية من خلال خطواتها على تنمية مهارات القراءة الناقد المستهدفة في كل لقاء، الأمر الذي ساهم في تنميتها لدى الطلبة، فالإستراتيجية أتاحت الفرصة للطلبة لجمع معلومات تمكنهم من فحص الفرضيات والحجج والبراهين المقدمة في النص المقروء، والتدريب على استنباط الحلول للمشكلة وتوقع المبررات المناسبة لها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة البيكي (Albeckay, 2014) أن هناك علاقة بين تحسين مهارات القراءة الناقد لدى الطلبة ومقدار ممارستهم لها. ويؤكد ديجنازيو (Dignazio, 1998) أيضاً أنه من الضروري للمعلمين لتعليم الطلاب القراءة الناقد، إشراكهم في مناقشات مركزة، والسماح لهم بتحدي الافتراضات التي بُنيت عليها النصوص، وتطوير تصوّر نقدي خاص بهم.

المراجع:

أبو الهيجاء، خلدون والسعدي، عماد. (2003). أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات القراءة الناقدّة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 19(1)، 131-232.

أحمد، سناء. (2011). فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدّة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، جامعة سوهاج، المجلة التربوية، العدد (30): 83-144.

الأغا، إحسان. (2001). منهج البحث البنائي في البرامج التربوية المقترحة للمستقبل، غزة: دار المقادار.

أولسون، ويلارد. (1962). تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ ومحمد عثمان وسامي الجمال، القاهرة: عالم الكتب.

براينت، بيتر وبرادلي، لينت. (1991). مشكلات القراءة لدى الأطفال، ترجمة شاكر العبيدي، بغداد: دار الحكمة.

بلوم، بنيامين ومادوس، جورج وهاستنجنس، توماس. (1983). تقييم تعلّم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد المفتي وزينب النجار وأحمد شلبي، الإسكندرية: المركزي الدولي للترجمة.

حبيب الله، محمد. (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، عمان: دار عمار.

الحوامدة، محمد. (2010). أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2): 109-127.

خضر، محمد. (2002). أثر استخدام إستراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية إربد الأولى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سالم، أسامة. (2011). فعالية إستراتيجية ما وراء الذاكرة في تنمية التحصيل وبعض مهارات القراءة الناقدّة والكتابة الإبداعية في مادة البلاغة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي،

كأحد الخصائص الخلقية لا يؤدي دوراً فاعلاً في اكتساب التعلّم بشكل عام، ومهارات القراءة الناقدّة بشكل خاص.

فقد أظهرت نتائج دراسة (Wright, 1988) أنه لا يوجد أثر للجنس في القدرة على التفكير الناقد، ويرى (أولسون، 1962، 260) أن القدرة على القراءة تنمو مع العمر، وأن الإناث يتفوقن على الذكور في القراءة. أمّا براينت وبرادلي (1991) فيفسران الفروقات في القراءة بين الذكور والإناث بإرجاعها إلى تفاوت سرعة النضج، لا إلى اختلاف الجنس في حدّ ذاته.

وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحاسوبية لأداء أفراد الدراسة البعدي على مهارات القراءة الناقدّة، يعزى للتفاعل بين إستراتيجية التدريس والجنس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس بما تضمنته من إجراءات وأنشطة أثرت في الجنسين بقدر متساوٍ، ووجود تفضيل لدى كلا الجنسين لطريقة التدريس المستخدمة في الدراسة، وذلك لحدثة استخدامها، بالإضافة إلى أن البيئة التعليمية للذكور والإناث متقاربة من حيث التسهيلات المادية، والوسائل التعليمية المتاحة، كما تتشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، خاصة أن أفراد الدراسة من المنطقة الجغرافية نفسها، وهما مدرستان متجاورتان تقريباً.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها، يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- الدعوة إلى ضرورة اعتماد إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدّة وتشجيع المعلمين على استخدامها، حيث أكدت نتائج الدراسة الحالية فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدّة لدى الطلبة.
- ضرورة توعية المعلمين بأهمية هذه الاستراتيجية وتدريبهم وتأهيلهم في مجال استخدام الأساليب التدريسية الحديثة في تدريس اللغة العربية، وتنمية مهاراتها، كإستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير.
- إجراء مزيد من الدراسات تبحث في فاعلية استخدام إستراتيجية (TIPS) في تعليم التفكير في مهارة الكتابة والمحادثة والاستماع، وعلى متغيرات جديدة كتسمية مهارة القراءة أو الكتابة الإبداعية.

- أطروحة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، مصر.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال. (2005). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، عمان: دار المسيرة.
- لافي، سعيد. (2000). برنامج مقترح في القراءة في ضوء القضايا المعاصرة وأثره في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الثاني عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، 157-193.
- لطفى، محمد. (1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية، القاهرة: مكتبة مصر.
- مذكور، علي. (2003). التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المعتوق، أحمد. (1996). الحصيلة اللغوية، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد (212).
- مفلح، غازي. (2005). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات القراءة الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، 21(2): 296-302.
- مناصرة، يوسف. (2005). الاتجاهات التربوية لدى المشرفين التربويين في الأردن في مجال تعليم القراءة كما تعكسها تقاريرهم الإشرافية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (43): 88-129.
- موسى، محمد. (2001). فاعلية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقد، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (74): 5-37.
- نصر، حمدان. (1996). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقد. المجلة العربية للتربية، 16(1): 230-260.
- نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفيين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطور، مجلة جامعة الملك سعود، 16(1): 189-234.
- جامعة المنصورة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (23): 31-80.
- السليتي، فراس. (2006). التفكير الناقد والإبداعي، إربد: عالم الكتب الحديث.
- السيد، محمود. (1988). تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- السيد، محمود. (1998). في طرائق تدريس اللغة العربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- شحاتة، حسن. (1997). أساسيات التعلم الفعال في العالم العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي والشعبي، محمد. (2006). تعليم القراءة والأدب، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبد الحميد، أماني. (2001). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني علي تنمية مهارات القراءة الناقد واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (12): 25-75.
- عبد الرحيم، شاكر. (1998). إستراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية في المستوى الجامعي، الكويت، مجلة التربية، العدد (27): 126-140.
- العدوان، زيد والحوامدة، محمد. (2012). تصميم التدريس بين النظرية والتدريس، عمان: دار المسيرة.
- عمار، سام. (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- عودة، أحمد. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد: دار الأمل.
- يونس، فتحي. (2000). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- الكوري، عبدالله. (1997). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقد على الأداء القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي،

- Dignazio, Jo. (1998). *An Examination of the Critical Reading of Fifth Grades who been Presented with Either a single Version of parallel Version of a Story PISOODE*. Dissertation Abstract International, Temple University.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In Joan Baron and Robert Sternberg (Eds.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman.
- Flemming, L. (2002). *Reading for Results*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Pub.
- Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction, *School Psychology Review*, 26(3): 448-467.
- Reutzel, D.R., & Cooter, R.B., Jr. (1996). *Teaching children to read: From basals to books*, Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Rosenshine, B.V. (1980). *Skill Hierarchies in Reading Comprehension*, In Spiro, R.J., Bruce, B.C., and Brewer, W.F. (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*. Hildale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED150549.pdf>
- Spache, George D & Evelyn, Spache. (1977). *Reading in the Elementary School*, Boston: Allyn and Bacon.
- Willis, J. (2009). What Brain Research Suggest for Teaching Reading Strategies, *The Educational and Forum*, 73(4): 333-346.
- Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). *Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation*. In C. Weinstein, E. T. Goetz, & P. Alexander, (Eds.), *Learning and Study Strategies: Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 121-139). New York, NY: Academic Press.
- Wright, T. (1988). The Relationship of Formal Computer Course Work to College Students' Critical Thinking Ability, *Dissertation Abstracts International*, 48(21): 30416 .
- الهاشمي، عبدالله. (2005). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مظاهره، أسبابه، مقترحات علاجه، منشورات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة للغة العربية، عمان.
- Adams, M.J. and Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5: 113-139.
- Albeckay, Emhemmad. (2014). Developing Reading Skills through Critical Reading Programme amongst Undergraduate EFL Students in Libya, *Social and Behavioral Sciences*, 123:175 – 181.
- Anderson, N. J. (2003). "Metacognitive Reading Strategies Increase L2 Performance, *The Language Teacher Online*, 27(7): 1-3.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Borich, G. (2000). *Effective teaching methods*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, Sallie & Miller, Douglas. (2001). *The Active Learner: Successful Study Strategies*, Los Angeles, Calif: Roxbury Pub. Co.
- Brown, Sallie. (1987). Three Methods to Teach Thinking Skills, *Social Studies Review*, 26(2): 59-62.
- Burns, P.C., Roe, B. D., & Ross. E. P. (1996). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*. Boston: Houghton Mifflin.
- CheLaha, Y& Hashimb, N. (2014). The Acquisition of Comprehension Skills among High and Low Achievers of Year 4 to 6 Students in Primary School, *Social and Behavioral Sciences*, 114: 667 – 672.
- Combs, Robin. (1992). *Developing Critical Reading Skills through Whole Language Strategies Foundation in Reading*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353556)

